

Mollenhauer, Klaus

**Kinder- und Jugendhilfe. Theorie der Sozialpädagogik - ein thematisch-kritischer Grundriß**

*Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 6, S. 869-886*



Quellenangabe/ Reference:

Mollenhauer, Klaus: Kinder- und Jugendhilfe. Theorie der Sozialpädagogik - ein thematisch-kritischer Grundriß - In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 6, S. 869-886 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-107817 - DOI: 10.25656/01:10781

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-107817>

<https://doi.org/10.25656/01:10781>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 42 – Heft 6 – November/Dezember 1996

## *Thema: Soziale Arbeit und Jugendhilfe*

- 805 HEINZ SÜNKER  
Soziale Arbeit und Jugendhilfe im modernen Wohlfahrtsstaat.  
Einführung in den Themenschwerpunkt
- 811 KATRIN BRÜGGEMANN-HELMOLD/KIRSTEN HANSSEN/  
HEINZ-GÜNTER MICHEEL/MATHIAS SCHMIDT/SABINE WAGENBLASS  
Psycho-soziale Belastungen und soziale Unterstützungssysteme.  
Eine empirische Rekonstruktion der Vielfältigkeit des Hilfe- und  
Unterstützungsbedarfs junger Menschen
- 831 WERNER THOLE/ERNST-UWE KÜSTER-SCHAPFL  
Erfahrung und Wissen. Deutungsmuster und Wissensformen von  
Diplompädagogen und Sozialpädagogen in der außerschulischen  
Kinder- und Jugendarbeit
- 853 ANDREAS SCHAARSCHUCH  
Soziale Arbeit in guter Gesellschaft? Gesellschaftliche Modernisierung  
und die „Normalisierung“ der Sozialpädagogik
- 869 KLAUS MOLLENHAUER  
Kinder- und Jugendhilfe. Theorie der Sozialpädagogik –  
ein thematisch-kritischer Grundriß

## *Weitere Beiträge*

- 889 HEINZ-DIETER MEYER  
Schulwahlfreiheit kontra Chancengleichheit: Amerikanische politische  
Kultur und die Selbstblockierung der amerikanischen Schulreform

## *Diskussion: Allgemeine Pädagogik*

- 905 MICHAEL WINKLER  
Die Glosse als systematische Darstellungsform – eine Replik

- 915   LOTHAR WIGGER  
Die aktuelle Kontroverse um die Allgemeine Pädagogik.  
Eine Auseinandersetzung mit ihren Kritikern

### *Besprechungen*

- 935   BURKHARD MÜLLER  
*Siegfried Bernfeld*: Sämtliche Werke. Bd. 11: Sozialpädagogik.  
Schriften 1921–1933
- 939   ANDREAS FLITNER  
*Gisela Wegener-Spöhring*: Aggressivität im kindlichen Spiel.  
Grundlegung in den Theorien des Spiels und Erforschung ihrer  
Erscheinungsformen
- 942   LEONIE HERWARTZ-EMDEN  
*Gisela Trommsdorff* (Hrsg.): Kindheit und Jugend in verschiedenen  
Kulturen. Entwicklung und Sozialisation in kulturvergleichender Sicht
- 945   STEPHANIE HELLEKAMPS  
*Alfred Schäfer*: Das Bildungsproblem nach der humanistischen Illusion

### *Dokumentation*

- 949   Pädagogische Neuerscheinungen

*Topic: Social Work and Youth Welfare*

- 805 HEINZ SÜNKER  
Social Work With Adolescents In the Modern Welfare State –  
An Introduction
- 811 KATRIN BRÜGGEMANN-HELMOLD/KIRSTEN HANSSEN/  
HEINZ-GÜNTER MICHEEL/MATHIAS SCHMIDT/SABINE WAGENBLASS  
Psycho-Social Stress and Social Support Systems –  
An empirical reconstruction of the diversity of young people's need  
for help and support
- 831 WERNER THOLE/ERNST-UWE KÜSTER-SCHAPFL  
Experience and Knowledge – Interpretative patterns and forms of  
knowledge among professional pedagogues and social workers in  
out-of-school work with children and adolescents
- 853 ANDREAS SCHAARSCHUCH  
Social Work In Good Company? Social modernization and the  
“normalization” of social pedagogics
- 869 KLAUS MOLLENHAUER  
Child and Youth Welfare. The theory of social pedagogics –  
An outline of basic issues

*Further Contributions*

- 889 HEINZ-DIETER MEYER  
Free Choice of School Versus Equal Opportunities: American political  
culture and the self-obstruction of the American school reform

*Discussion: On General Pedagogics*

- 905 MICHAEL WINKLER  
The Gloss As a Form of Systematic Presentation – A repique
- 915 LOTHAR WIGGER  
The Present Controversy On General Pedagogics –  
A dispute with the critics
- 935 *Reviews*
- 949 *Recent Publications*

# Kinder- und Jugendhilfe.

## *Theorie der Sozialpädagogik – ein thematisch-kritischer Grundriß*

### *Zusammenfassung*

Sozialpädagogik faßt eine Reihe divergierender Praxisfelder und theoretischer Fragestellungen in sich, der Autor versucht in dem Beitrag zu bestimmen, welche Forschungsprobleme sich in diesem Feld stellen und vor allem, ob sie sich als charakteristisches sozialpädagogisches Profil ordnen lassen. Er beschreibt das Gegenstandsfeld und das daraus resultierende Verhältnis von Praxis und Theorie, dessen Differenz er nicht eingeebnet wissen will. Pädagogik habe die doppelte Last der praktisch ethischen Begründung und der zuverlässigen Beschreibung zu tragen. Als Konturen der theoretischen Problemlagen beschreibt er die Generationenverhältnisse, Normalitätsbalancen, Armut und Interkulturalität als „Hauptstücke“ sozialpädagogischer Forschung und Praxis.

„Kritik“ heißt Vergleich, Abwägung des Verschiedenen, Erläuterung der Gründe für dieses oder jenes, und zwar in der Annahme, durch solche Tätigkeit eine Problemlage besser bestimmen zu können, als es in naiver Parteinahme möglich wäre. Allerdings entgeht auch „Kritik“ nicht grundsätzlich dem Verdacht der Parteinahme, der nicht hinreichend begründeten Option. Ob dieser dann naiv oder berechtigt ist, zeigt sich regelmäßig erst später. Das gilt auch für die hier vorgelegte Argumentation. Sie soll sich auf die Frage beziehen, ob das Ensemble der Kinder- und Jugendhilfe als Gegenstandsfeld der Sozialpädagogik in forschungsrelevanten theoretischen Themen fundiert werden könnte oder ob von vornherein, der Vielfalt im Gegenstandsfeld anzutreffender Sachverhalte wegen, „Sozialpädagogik“ nur der ausbildungspragmatische Sammelname für Heterogenes und also theoretisch irrelevant ist. Diese Fragen sind nicht neu. Sie spielen allerdings in den Veröffentlichungen zum Thema eher eine untergeordnete Rolle. Nur gelegentlich werden sie thematisch, so z. B. wenn WINKLER eine ausführliche Studie mit dem bescheidenen (und darin realistischen) Vermerk vorlegt, es handele sich nur um „eine“ Theorie der Sozialpädagogik (WINKLER 1988); oder wenn nach den klassifikatorischen Geltungsgründen für die Unterscheidung zwischen Sozialpädagogik und Sozialarbeit gefragt wird (GÄNGLER/RAUSCHENBACH 1996, S. 157 ff.).

Es mag deshalb nützlich sein, sich das Praxisfeld, die Institutionen und Handlungen also, zu vergegenwärtigen, das, worauf der theoretisch gemeinte Name „Sozialpädagogik“ zumeist bezogen wird. Es soll gefragt oder geprüft werden, ob sich in der Vielfalt der Praktiken theoretisch relevante Fluchtpunkte ausmachen lassen, die in eine befriedigende Kontinuität gebracht werden können, und es soll schließlich angedeutet werden, welche Forschungsprobleme sich in diesem Feld stellen könnten oder schon in Angriff genommen sind, vor allem aber, ob sie sich als ein charakteristisches thematisches Profil ordnen lassen. Dabei wird mich die Frage, ob „Sozialpädagogik“ innerhalb des Konzerts der vielen

Teilpädagogiken oder auch im Hinblick auf Nachbardisziplinen so etwas wie „Eigenständigkeit“ zukommt, nicht ausdrücklich beschäftigen; ich bin zufrieden, wenn man es „Pädagogik“ nennt und damit eine Frage in den Vordergrund rückt, an der andere Disziplinen weniger interessiert sind.

### 1. Zum Gegenstandsfeld

Fast ist es zu trivial, um eigens hervorgehoben zu werden: Aufstieg und Dominanz in den erziehungswissenschaftlichen/pädagogischen Diskursen verdankte die sogenannte „Schulpädagogik“ einer kulturhistorischen Entwicklung und ihrer Professionalisierungsfolgen: Schickt sich eine Kultur – wie die unsere spätestens seit dem 17. Jahrhundert, seit COMENIUS also – an, eine (schulische) Bildung für alle zu inszenieren, dann wird dies zum Brennpunkt für kulturelle Überlieferung, führt also zu einer Profession, zum (akademischen) Projekt der Professionalisierung, zu einer akademischen Disziplin schließlich, die solches zu besorgen versucht. Schulpädagogik, Schultheorie, Curriculumargumentation, Schulorganisationsprobleme dominieren seither das Feld – angesichts der Tatsache, daß nahezu 100 % der nachwachsenden Generation diese Einrichtungen besuchen, kein sehr überraschender Tatbestand.

Bereits SCHLEIERMACHER aber ahnte – auch dies nur eine Erinnerung an das, was alle wissen –, daß die Problemlage dieser (damals noch philosophischen) Teildisziplin schwieriger ist: Es sei das „Verhältnis der Generationen“ überhaupt, das in Rede stünde. Anstelle der quantitativen Frage (Wie bringen wir die Schulbesuchquote auf 100%, wie können wir diese Population hinreichend motivieren?) und der didaktisch qualitativen (Mit welchen Themen können oder müssen wir sie zu erreichen versuchen?) stellte er eine kulturtheoretische Frage, häufig zitiert, nämlich: „Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?“ WICHERN, Hörer von SCHLEIERMACHERS Vorlesungen, hatte das mißverstanden, so als sei der Wille der älteren Generation, wenn er sich nur auf kirchengeschichtliche Überlieferung stützen könnte, hinreichender Grund. Aber immerhin schrieb er, in der Zeit seines Vikariats, sorgfältige Protokolle über Besuche bei verarmten Familien.

Für eine Kultur, die ihrer kognitiven, moralischen und politisch-hierarchischen Bestände gewiß ist (so noch für WICHERN und später immer noch für die Autoren der preußischen Fürsorgegesetzgebung 1900 oder des Jugendpflegeerlasses von 1911), war diese Thematik kein ernsthafter, problematischer Gegenstand. Mit dem Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (1924), den pädagogischen Argumentationen FISCHERS und NOHLS (z.B.), beide gestützt auf Jugend- und Reformbewegungen, und den ersten, nun die Thematik SCHLEIERMACHERS in das 20. Jahrhundert hinein fortführenden soziologischen Argumenten (z.B. MANNHEIM 1928), vor allem aber durch die inzwischen entstandenen Ausbildungsstätten für soziale Berufe und die sie begleitende theoretisch interessierte Kommentierung begann die Lage sich zu ändern. Seitdem gibt es, neben dem schulpädagogischen, einen „sozialpädagogischen Blick“ (RAUSCHENBACH u.a. 1993). Was geriet diesem Blick ins Gesichtsfeld?

Die Vielfalt der Einrichtungen, Maßnahmen und Methoden, die Schwierigkeit, für sie eine theoretische Klammer zu finden, ist unstrittig. Sozialwissen-

schaftliche Forschungserfahrung hat uns überdies gelehrt, daß es die erste Tugend der an Erkenntnis Interessierten ist, zu unterscheiden. Das Kinder- und Jugendhilfegesetz legt solche Unterscheidungen – wenngleich nicht durchweg akzeptiert – nahe. Es dokumentiert damit ein Selbstverständnis der gesellschaftlichen Lage, das mit den wissenschaftlichen Zugriffen auf das Feld verträglich ist – nicht immer, aber doch in groben Zügen: Es gibt Einrichtungen verschiedener Organisationsgrade, nach Altersklassen gestaffelt, nach methodischen Sorten des Zugangs zur Klientel differenziert usw. Ihnen allen ist besonders ein negatives Merkmal gemeinsam: Kinder- und Jugendhilfe ist nicht, wie die Schule, einem relativ leicht zu identifizierenden institutionellen Typus zuzuschlagen; vielmehr entfaltet sich in diesem Feld eine sozialwissenschaftlich schwer zu kalkulierende Vielfalt institutioneller Bedingungen und Wege. Es könnte also naheliegen, den Ausdruck „Sozialpädagogik“ als eine für wissenschaftliche Bemühungen signifikante Vokabel fallenzulassen. Was hat denn noch der Kindergarten mit dem Jugendstrafvollzug, die Heimerziehung mit der Beratungsstelle, die Familienbildungseinrichtung mit Streetwork oder einer Behindertenwerkstätte zu tun? Ehe man im Hinblick auf die Klienten eine vereinheitlichende Orientierung empfiehlt, wäre es vielleicht nützlich, die Verschiedenartigkeit der Institutionen und die je zugeordneten professionellen Positionen und Rollen zu studieren. Dazu gehört, als triviales Ausgangsdatum, wenigstens die Kenntnis tatsächlicher Häufigkeitsverteilungen, und seien es quantitative Schätzungen; und es gehören dazu sozialwissenschaftlich sorgfältige Beschreibungen/Analysen der jeweiligen institutionellen oder semiinstitutionellen Kontexte. Die Jugendberichte der Bundesregierung (8. und 9. Bericht) haben das versucht.

Man kann aber auch, unabhängig von solchen Aufträgen, anders verfahren. Als „Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft“ taucht, in einem kürzlich erschienenen „Einführungskurs“, die Sozialpädagogik/Jugendhilfe als Überschrift nicht mehr auf. Stationäre Erziehungshilfen, Interkulturelle Arbeit, Erwachsenenbildung, Beratung, Schulen usw. werden nebeneinander, ohne klassifikatorische Hierarchien oder Sektionierungen aufgeführt (KRÜGER/RAUSCHENBACH 1995). Ist das der bessere Weg? Es könnte so scheinen, auch wenn dabei Einrichtungen, die nur 1% der Bevölkerung erreichen, denen gleichrangig werden, deren Klientel nahezu 100% der Altersjahrgänge betrifft. Schon bei einer derart oberflächlichen Beschreibung der quantitativen Verhältnisse und der je zugeordneten institutionellen Settings stellt sich eine kultur- oder gesellschaftstheoretische Frage ein: Sind quantitative Proportionen ein Indikator für Relevanz? Man wird diese Frage schon deshalb nicht positiv beantworten können, weil gesellschaftliche Umstrukturierungen im historischen Prozeß zumeist nicht plötzlich sich einstellen, sondern mit quantitativ zunächst unerheblich scheinenden Verschiebungen beginnen. Darin liegt freilich auch das theoretische Risiko jeder aktuellen Relevanzhypothese, die sich Künftiges zum Gegenstand macht. Jedenfalls: Niemand kann heute *zuverlässig* sagen, ob etwa die Neukonzeption einer „Sozialarbeitswissenschaft“ neben der „Sozialpädagogik“, ob eine Integration beider (vgl. dazu die ausgezeichnete Problembeschreibung von GÄNGLER/RAUSCHENBACH 1996, auch die Rezensionen von MERTEN 1995 und LÜDERS 1995) oder ob deren Auflösung in eine Pluralität von „Arbeitsfeldern“ mit zugeordneten Forschungstätigkeiten jeweils geringere oder größere theoretische Risiken enthält.

Daß es indessen Prüfungsordnungen und Studiengänge gibt, die das Etikett „Sozialpädagogik“ oder „Soziale Arbeit“ bei sich führen und die die unbestreitbare Heterogenität der Gegenstände unter einem Sammelbegriff subsumieren, das ist, wie GÄNGLER und RAUSCHENBACH vorgeführt haben, eine professionspolitische Frage, nicht identisch mit den epistemologischen Problemen der Sozialpädagogik. Allerdings ist das eine mit dem anderen verknüpft. Rückt man die epistemologisch-theoretischen Fragen in den Vordergrund, dann treten die Verschiedenheiten von Strukturen und Problemlagen innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe (und darüber hinaus der „Sozialen Dienste“ überhaupt) hervor. Favorisiert man indessen berufs- und ausbildungspolitische Perspektiven, dann ist an die Berufsstandsprobleme von Sozialpädagogik/Sozialarbeit zu denken, an ein Etikett mit Arbeitsmarktfolgen also, von FLÖSSER und OTTO (1996) knapp und prägnant beschrieben. Es scheint deshalb nützlich, Probleme der Theorie zu unterscheiden von solchen der Praxis.

## 2. „Theorie“ und „Praxis“

Es soll hier nicht erneut die in der Erziehungswissenschaft nicht enden wollende allgemeine Frage nach dem sogenannten Verhältnis „zwischen Theorie und Praxis“ diskutiert werden. Gemeint sind nur die beiden Weisen der Vernunft, die eine gerichtet auf die Erkenntnis dessen, was der Fall ist, die andere gerichtet auf die Frage, wie unser Handeln beschaffen sein soll. Die Pädagogik, also auch die Sozialpädagogik, hat es mit beiden zu tun. Das ist das schwierige Erbe, das sie seit ihrem Ausgang aus der praktischen Philosophie mit sich herumträgt. Diese Schwierigkeit konturiert sich in der Sozialpädagogik sichtbarer als in der Schulpädagogik. Das hat häufig zur Folge, daß die Frage, wie gehandelt werden solle, die theoretisch-epistemologischen Probleme in den Hintergrund treten läßt oder daß diejenigen, die an Differenzierendem, an Unterscheidungen wissenschaftlicher Objektkonstruktionen sich vornehmlich interessiert zeigen, als Verächter des sozialpädagogischen Ethos erscheinen. Das aber ist eine schiefe Frontlinie oder gar die Einebnung sinnvoller Fronten, die ich mir (derzeit) nicht anders erklären kann als so, daß ausbildungspraktische Optionen die epistemologischen Fragestellungen beständig zu durchkreuzen drohen.

Die damit gegebene Schwierigkeit soll an einer Vokabel erläutert werden, die, ganz im Unterschied zu ihrem ursprünglich epistemologischen Sinn, zur Bezeichnung für eine berufsmoralische Option verwendet wird, und zwar inflationär: „Lebensweltorientierung“. Sieht man von Standortfragen und Zitierreoutinen ab, dann ist immer noch erstaunlich, wie ein solcher Ausdruck oder gar ein solches „Konzept“, ein „Begriff“ also, derartige Verbreitung finden konnte, und zwar ein Begriff, der die Besonderheit oder auch „Eigensinnigkeit“ der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin mit Namen „Sozialpädagogik“ zur Sprache bringen soll als wissenschaftlich-forschende Tätigkeit. Nirgends wurde er so vehement und von so vielen aufgegriffen wie hier. Er empfiehlt sich freilich zur berufsmoralischen „Orientierung“ des Handelns, wird deshalb gern auf Methoden der sozialpädagogischen Praxis bezogen (RAUSCHENBACH/ORTMANN/KARSTEN 1993) und ist aus diesen und anderen Gründen hervorragend geeignet, ein Ausbildungs- und Praxisverständnis zu bekräftigen, das Wissenschaft und Praxis



verschiedenartigster Herkunft zusammenfügt und in gemeinsamer Einstellung, praktischer Option eben, vereint. Da kann es gar keinen sinnvollen Streit mehr geben zwischen Sozialpädagogik und Sozialarbeitswissenschaft, zwischen Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik, zwischen den vielfältigen und heterogenen Strukturen und Prozeduren. An „Lebenswelt“ ist jeder interessiert, wie seinerzeit an „Erziehungswirklichkeit“ oder „Praxis“ überhaupt.

Daß es sich, in dieser Art von Literatur, um berufsmoralische Optionen und nicht – wie etwa bei HABERMAS (1981) – um ein gesellschaftstheoretisch-epistemologisches Problem handelt, zeigt sich schon im Vokabular: „Lebensweltorientierte Sozialarbeit“ sei „ein sozialpolitisch verortetes Arbeitsprogramm: Ganzheitlichkeit, Offenheit und Allzuständigkeit“ einerseits, und „Struktur, Differenzierung, Methode“ andererseits (THIERSCH 1993, S. 12). Statt „Allzuständigkeit“ ist auch von „Einmischung“ die Rede und davon, daß diese Orientierung eine „Gegenorientierung zu einer zunehmenden Institutionalisierung, Spezialisierung und Professionalisierung“ sei (S. 13), ein „Gestaltungsprinzip“ (S. 15). Das ist, wenn ich es recht verstehe, kein theoretisches Programm, das Erkenntniswege skizziert, sondern eine Handlungsempfehlung, für die es mannigfache Gründe geben mag. Die verschiedenen, in knapp 10-Jahres-Abständen in der Pädagogik ausgerufenen „Wenden“, darunter z. B. auch die „emanzipatorische“, haben uns nachträglich die argumentativen Schwierigkeiten gelehrt, wenn es, in solchen Vokabeln, nicht nur um theoretische Beschreibung dessen, was der Fall ist oder war, sondern um prospektive praktische Imperative geht (zur Kritik von „Emanzipation“ vgl. RUHLOFF 1980). Die Pädagogik kann indessen von solchen – zumeist argumentativ riskanten – praktischen Optionen nicht lassen. Das hat, wie BRUMLIK für die Sozialpädagogik immer wieder geltend macht, einige gute Gründe, mindestens aber diesen: Unter welchen Umständen und mit welchen Argumenten läßt sich rechtfertigen, in das Leben eines anderen einzugreifen mit dem Anspruch, ihm „Hilfe“ zukommen zu lassen? „Weder der Prozeß der Professionalisierung noch die durch kritische Sozialwissenschaft gewonnenen Einsichten in Funktionen und Wirkungsweisen von Sozialpädagogik und Sozialarbeit erübrigen die Frage nach deren normativer Grundlegung, sondern fordern sie geradezu heraus“ (BRUMLIK 1992, S. 205). Das gilt auch für „Lebensweltorientierung“.

Soll also die Differenz von Praxis und Episteme nicht eingeebnet, sondern mit BRUMLIK aufrechterhalten werden, dann stellen sich angesichts der Empfehlung von „Lebensweltorientierung“ als berufsmoralische Klammer für die Sozialen Dienste Fragen ein: Folgt diese Orientierung nicht dem, was 1981 schon als auf SCHÜTZ gemünzte Befürchtung eines „kulturalistisch verkürzten Konzepts der Lebenswelt“ (HABERMAS 1981, S. 205) bemängelt wurde? Will die „Lebensweltorientierung“ das „egologische Bewußtsein“ rechtfertigen, so wie HUSSERL es konzipierte (ebd., S. 196)? Handelt es sich um einen „hermeneutischen Idealismus“ (S. 223)? Oder: „Je komplexer die Gesellschaftssysteme, um so provinzieller werden die Lebenswelten“ (S. 258) – stimmt das? Welche Berufsmoral unter solchen Bedingungen empfehlenswert ist und wie diese ethisch begründet werden könnte, ist eine Frage, die durch gegenstandserkennende theoretische Forschung allein nicht beantwortet werden kann, sie „erübrigt“ sich deshalb durch diese auch nicht. Und also muß die eine von der anderen deutlich unterschieden werden.

Die eine Seite sozialpädagogisch interessierter akademischer Bemühungen ist also – so scheint mir – durch die ethischen Argumentationen BRUMLIKS und die auf das differenzierte und heterogene Feld von Handlungen und Institutionen der Sozialpädagogik bezogenen Erläuterungen THIERSCHS getroffen, etwa unter dem Titel: Auf der Suche nach einer berufsmoralisch hinreichend konkreten und zugleich ethisch begründbaren Einheit der Sozialen Dienste. Aber ergibt sich daraus schon die Konsistenz eines akademischen Fachs? Oder anders gefragt: Wie verhält sich die „reflexion engagée“ zu den aufzuklärenden Sachverhalten, Tatbeständen, empirischen Befunden? Im Vergleich gesprochen: Die Erkenntnisse der Kunstgeschichtsschreibung sind nicht abhängig von einem normativen Begriff von „Kunst“; die Politikwissenschaft benötigt, zur Definition des Feldes ihrer Gegenstandskonstruktion, keine Idee von „guter Politik“; der „hippokratische Eid“ gibt der szientifischen Thematik moderner Medizin (als Wissenschaft, nicht als Praxis) nur eine sehr ungefähre Vorgabe. „Pädagogik“ aber, das sagt schon der Name, bürdet denen, die sie betreiben, jene doppelte Last der praktisch-ethischen Begründung und der zuverlässigen Beschreibung auf. In keiner Richtung folgt das eine aus dem anderen. Deshalb ist diese Unterscheidung wichtig. Aber warum eigentlich sollte das, was „Sozialpädagogik“ heute ist, nur auf dem Wege über eine Berufsmoral, eine Gesinnung oder Haltung, eine für „Lebenswelt“ (vielleicht ist ja nur die Vokabel unglücklich gewählt?) optierende Einstellung bestimmt werden können, so nützlich diese Bestimmung auch sein mag?

### 3. Konturen „theoretischer“ Problemlagen, methodologisch

Der berufsmoralische Weg einer Bestimmung von Sozialpädagogik bliebe, wenn er über den Begriff der „Lebenswelt“, als einer praktischen und theoretischen Option, gesucht werden und dennoch das wissenschaftliche Ganze dieser Disziplin oder Teildisziplin im Blick haben sollte, defizitär. Auch in der Fassung, die BRUMLIK dieser Problemkonstellation gibt, nämlich *Lebenswelt und System* mit einbeziehend, kann sie nur die eine Hälfte der Begründungsbemühungen für eine Einheit der Kinder- und Jugendhilfe bzw. der Sozialen Dienste sein: Sie betrifft nur das Selbstverständnis derer, die in diesem Praxisfeld handeln, ihre Handlungsbegründungen, ihre Einstellungen und „Einmischungen“, schließlich auch ihre „sozialpädagogischen Kompetenzen“ (THIERSCH 1993, S. 22 f.). Solche berufsethischen und berufspolitischen Bestimmungen möchte ich nun strikt unterscheiden von anderen, die eine Charakteristik der Sozialpädagogik als empirisch-forschende wissenschaftliche Tätigkeit zu gewinnen suchen. Was könnte dabei herauskommen?

Forschungsrichtungen – und die sich um sie herumgruppierenden Vorgänge der Formierung einer wissenschaftlichen Disziplin – reagieren häufig, nicht immer (!), auf einen Bedarf: Ein Feld gesellschaftlicher Praxis rückt in die Aufmerksamkeit; die Mittel seiner argumentativen Bearbeitung aber müssen erst noch erworben werden. Das war bei der Kameralistik im 18. Jahrhundert der Fall, bei der allmählichen Konturierung einer Schulpädagogik, viel später bei der Erwachsenenbildung – und seit dem 19. Jahrhundert eben auch bei der Sozialpädagogik. Der Vorgang ist oft beschrieben worden, besonders auch die da-

mit verbundene Suche nach einer Thematik, die in anderen wissenschaftlichen Arbeitsfeldern wenig oder kaum Aufmerksamkeit fand. Angesichts der institutionellen Pluralität des Praxisfeldes – vom Kindergarten über die Tätigkeit in Jugendämtern bis zur „Kriminalpädagogik“ – ist es nicht überraschend, wie NIEMEYER am Beispiel der Diskussionen der 20er Jahre überzeugend gezeigt hat (NIEMEYER 1993), daß die thematische Bestimmung von Forschungsproblemen unter dem Namen „Sozialpädagogik“ oder „Jugendwohlfahrtspflege“ (vgl. NOHL 1927) lange Zeit strittig blieb. Daß es sich dabei nur um Randerscheinungen des Modernisierungsweges handelte, ist zwar immer noch nicht – jedenfalls nicht mit quantitativen Befunden, läßt man die heute fast dem Bildungswesen zuzuschlagenden Kindergärten außer Betracht – völlig von der Hand zu weisen. Aber, wie eingangs schon erwähnt: Auch qualitative Befunde könnten signifikante Indikatoren sein, besonders dann, wenn von Forschungs- oder Wissenschaftsbedarf die Rede ist.

Eine durch einen neuen Bedarf in die Diskussion kommende Problematik könnte sich im Spiel der Disziplinen methodologisch empfehlen. Das schien für die Sozialen Dienste der Fall zu sein. Von den noch eher an praktischen Prozeduren interessierten Case-Work-Vorstellungen RICHMONDS (1917) über SALOMON (1926) gibt es eine Linie zu SCHÜTZES Interpretationsstrategien narrativer Interviews bis hin zu der Empfehlung, „Lebenswelt“ sollte das sozialpädagogisch orientierende Konzept sein (SACHSSE 1993; SCHÜTZE 1993). Versteht man diese Empfehlung methodologisch, d. h. im Sinne von Praktiken der Forschung, nicht des Berufshandelns, dann stellen sich Fragen ein, z. B. diese: Kann die Eigentümlichkeit einer Disziplin oder Teildisziplin, jedenfalls eines Forschungsfeldes, unterschieden von anderen, mit Hilfe methodologischer Unterscheidungen bestimmt werden? Ist das Verfahren, die Selbst- und Fremddeutungen von Personen aus Interviews und anderen Beobachtungen zu gewinnen und sie dann (vielleicht auch) den gleichzeitigen Systemimperativen (Recht, Organisation, Verwaltung usw.) zu konfrontieren, für die Sozialpädagogik, für die Forschungen zur Kinder- und Jugendhilfe also, charakteristisch? Ein Blick in die Forschungslandschaft läßt das bedenklich erscheinen. „Lebensweltorientierung“ – als Forschungs-, nicht als Handlungsorientierung – ist heute in vielen Disziplinen beheimatet, die sich Sozietäten zum Gegenstand machen. An den Anfang in der französischen Historiographie gegen Ende der zwanziger Jahre (vgl. dazu die autobiographischen Berichte von CHAUNU u. a. 1987; RAULFF 1995, die „Oral history“ (z. B. NIETHAMMER 1980), die sozialisationstheoretischen Studien OEVERMANNs, den Boom der qualitativen Sozialforschung, auch die neueren Arbeitsweisen der Industriesoziologie (BAETHGE u. a. 1988) oder der politikwissenschaftlichen Erforschung von Milieus) soll hier nur erinnert werden. Als forschungsmethodologisches Kriterium zur Bestimmung einer Besonderheit von Sozialpädagogik im Konzert der sozialwissenschaftlich interessierten Disziplinen oder Forschungsrichtungen ist also der Terminus „Lebenswelt“ offenbar wenig geeignet. Das wird prägnant deutlich, wenn jüngst MEYER-DRAWE in einer bildungsphilosophischen Studie die alte „Maschinen“-Metapher der „Lebenswelt“ gegenüberstellt, allerdings ohne nun „Orientierungen“ zu empfehlen (MEYER-DRAWE 1996).

Das ist indessen nicht überraschend. Schon die Beschreibung der Berufstätigkeit derer, die sich im Felde der Sozialen Dienste professionell bewegen, zeigt

die Schwierigkeit: Quantitative Vorgaben über Wahrscheinlichkeiten, institutionelle Strukturen, administrative Prozeduren, professionelle Rollendefinitionen, Aufmerksamkeit für besondere Lebenslagen, für Selbstdeutungen der Klientel, für kulturelle Traditionen etc. sind in verschiedener Mischung beständig präsent. Methodologisch erfordern sie eine Pluralität von Zugängen. Es wäre, in dieser Situation, eher schädlich, wollte die wissenschaftliche Sozialpädagogik die Leiterin eines Jugendamtes oder den Sozialpädagogen in einer Wohngemeinschaft mit einem Wissen versorgen, das sich nur *einer* methodischen Option verdankt. (Einer einseitigen Methodologie in der Sozialpädagogik ist es vielleicht zuzuschreiben, daß es zwar keinen Mangel gibt an Praxisberichten, Fallanalysen, Alltagsbeschreibungen etc., daß aber etwas fehlt, das dem Stand der kontinuierlichen Berichterstattungen über schulische Entwicklungen auch nur annähernd gleichkommt.)

Methodologisch also läßt sich für „Sozialpädagogik“ kein Spezifikum ausmachen, das deren innere Konsistenz und Besonderheit verbürgen könnte; bei einer sozialwissenschaftlichen Disziplin, die immer auch geisteswissenschaftlich-historische Problemstellungen mit sich führt, wäre das ohnehin merkwürdig. Gibt es, so ist nun zu fragen, vielleicht eine *thematische* Kohärenz von Problemstellungen, die in den anderen Teildisziplinen der Pädagogik zurücktritt oder wegen dort dringlicherer Fragen gar nicht recht erkennbar wird? Historisch gesehen, kann einem das als wahrscheinlich vorkommen, jedenfalls als eine plausible Hypothese.

#### 4. Konturen „theoretischer“ Problemlagen, thematisch

SCHLEIERMACHER hatte 1826 offenbar eine solche damals noch durchaus prognostisch riskante Hypothese im Kopf. Häufig zitiert wurde seine in ihren Folgen erst gegenwärtig deutlich erkennbare Bestimmung der Pädagogik als einer akademischen Tätigkeit, die sich das Verhältnis der Generationen zum Gegenstand macht. Weniger häufig zitiert wurden die von ihm erst sehr zaghaft vorgetragenen Hinweise auf das Forschungsfeld, das sich neben Familie und Schule künftig eröffnen würde.

Es bedürfe, neben Schule und Hauswesen, eines „Supplements, das wohl am besten in einem gemeinsamen Leben der Jugend selber gegeben sein möchte“ (SCHLEIERMACHER 1983, S. 352). Freilich dachte er auch in dieser Hinsicht an „Anstalten“, an Vereine, die den „geselligen Verkehr“ begünstigten. Auch diese hätten „eine allgemeine Gültigkeit und sind nicht bloß zufällig“, denn: „Wenn jene Gemeinschaft, die mit Beziehung auf ein bestimmtes Gewerbe gebildet ist (SCHLEIERMACHER meint hier die Schulen), die Jugend sondert, so hat die Gemeinschaft im Gebiet der freien Tätigkeit eine gegenwirkende Kraft“ (ebd., S. 353), „es müsse deshalb eine größere Freiheit darin stattfinden“ (S. 356), „die größte Verschiedenheit“ (S. 357) usw.

Diese Zitate sind natürlich, was hier nicht vorgetragen werden soll, nach mehreren Seiten hin interpretationsbedürftig. Deutlich scheint indessen zu sein, daß SCHLEIERMACHER ein pädagogisches Praxis- und Problemfeld in den Blick zu bekommen suchte, dessen Respektierung und Erörterung ihm künftig notwendig schien, wenn letzten Endes ein Erziehungssystem gedacht werden soll, das

dem „servilen Zustande widerstrebt“ (S. 369). Derart anspruchsvolle Erwartungen wird man heute kaum an die Sozialpädagogik herantragen müssen. Aber hinter dem normativen Gehalt wird eine kulturtheoretisch relevante deskriptive Aufgabe der Erziehungswissenschaft erkennbar – und das wäre dann die erste Fragestellung im Rahmen einer forschungs- und themenbezogenen Wissenschaft „Sozialpädagogik“, nämlich:

(1) *Generation*. Die Abfolge der Generationen läßt sich, für das 20. Jahrhundert, nicht mehr nur (!) durch die in pädagogischen Institutionen zu beobachtenden Transformationen von Curricula, von Lehr-Lern-Strategien und deren Eigendynamik – etwa als schulische Reformbemühungen – beschreiben. Trotz der im Generationenverhältnis nach wie vor gegebenen Dominanz der Bildungseinrichtungen und Familien läßt sich heute konstatieren, daß die kulturelle Kontinuität, die SCHLEIERMACHER noch nach Maßgabe einer Vorstellung vom Fortschreiten der Vernunft erhoffte, weniger fraglos ist, als er dachte. Das ist eine kulturtheoretische Frage, bei der offenbleiben mag, ob sie eher der Allgemeinen Pädagogik oder eher der Sozialpädagogik zugehört. Beide sollten sie sich zum Thema machen. Aber das ist schon geschehen: Zur Seite der Sozialpädagogik hin gibt es seit längerem zahlreiche Studien, die Lebensläufe entlang jener von SCHLEIERMACHER nur vermuteten Grenze zwischen institutioneller Formierung und eigener Lebensdeutung (hier nur beispielhaft BONSTEDT 1972; NÖLKE 1994) beschreiben und erklären. Gleiches aber zeigt sich, in allgemeinerer Perspektive, in der pädagogisch interessierten Lebenslauf- oder Biographieforschung (beispielhaft vgl. etwa FUCHS-HEINRITZ/KRÜGER 1991; besonders und zusammenfassend auch BÜCHNER 1995). Zwei Forschungsthemen sind es, die hier vor allem hervortreten: die Auseinandersetzung der nachwachsenden Generation mit den kultural-institutionellen Gliederungen des Lebenslaufs und die Formierung von Generationsprofilen, die, so scheint es, in immer kürzerer Abfolge zu beobachten sind. Dem an der institutionellen Kontinuität der Schulen haftenden Blick erscheint dies als Störung, Irritation oder Reformnötigung. Dem „sozialpädagogischen Blick“ könnte es als die pädagogische Grundfrage erscheinen. Er würde damit sich anschließen können nicht nur an die einschlägigen soziologischen Argumentationen (z. B. MANNHEIM 1928; EISENSTAEDT 1966; TENBRUCK 1962), sondern auch an die Problemstellungen der Kulturgeschichtsschreibung und der Sozialgeschichte. Das gilt besonders deshalb, weil – und das wäre die zweite Komponente dieses Forschungsthemas – erst in diesen Jahrzehnten deutlich wird, daß das Generationenverhältnis nicht mehr in kulturalistischer Kurzform analysiert werden kann, sondern tief in die Probleme der materiellen Reproduktion, in Sozialpolitik hineinreicht (vgl. RAUSCHENBACH 1994; auch LIEBAU/WULF 1996). Was die Schulpädagogik zurückstellt – freilich entgeht auch ihr diese Thematik nicht –, rückt für die Sozialpädagogik in den Vordergrund, und zwar deshalb, weil die vor allem in Schulen institutionalisierten Prozeduren zur Aufrechterhaltung kultureller Kontinuitäten und „Identitäten“ für sie nicht zu den dominanten Themen gehören *muß*. Die Jugendhilfe hat es mit kritischen sozialen Lagen, mit kritischen Lebenssituationen zu tun, die zumeist sich in biographischen Brüchen, in den Konfrontationen von Generationsdifferenzen, in Konflikten mit den auf generationelle Kontinuität hin ausgelegten pädagogischen Institutionen manifestieren.

Generationenverhältnisse haben es indessen nicht nur mit Formen des personbestimmten intergenerationellen Handelns zu tun, sondern in der Form von „Verträgen“ mit rechtsförmigen Regelungen, schließlich auch mit gleichsam vertragsambivalenten Strukturfragen. Jüngstes und in dieser Hinsicht ziemlich aufregendes Beispiel ist die gegenwärtig dramatische Verknappung von Lehrstellen, ein Strukturdatum, dessen Folgen für eine Beziehung zwischen den Generationen der sozialpädagogischen Forschung dringend zum Forschungsstudium zu empfehlen wären, und zwar als strukturelle Thematik, nicht als vielleicht erlebnisdichte Beschreibung beklagenswerter Lebenslagen. Damit steht auch auf dem Spiel, was als „Normalität“ Geltung beanspruchen kann. Dies ist deshalb mein zweites Thema sozialpädagogischer Forschung.

(2) *Normalitätsbalancen.* Daß es, trotz aller schon absehbaren institutionellen Differenzierungen des Erziehungs- und Bildungssystems, einen (republikanischen) Grundkonsens über die normativen Orientierungen geben müsse und könne, das war den pädagogischen Theoretikern der klassischen Phase nicht zweifelhaft. Dieser Optimismus hat an Reichweite einiges eingebüßt. Von Beginn an bestimmte zwar die sozialpädagogischen Diskurse die Abweichung von den gesellschaftlich herrschenden Normalitätsentwürfen. Was aber zunächst und bis in unser Jahrhundert hinein als Randproblem erschien, darf heute fast als ein Grundzug des Heranwachsens beschrieben werden.

Das sind Fragen, die inzwischen bis in Gymnasiastenmilieus hineinreichen und in der neueren Jugendforschung vielfältig, explizit und implizit, dokumentiert werden. In der Sozialpädagogik haben sie indessen ihren gleichsam ersten Ort. Wenn wir uns also kulturhistorisch in einer Lage befinden sollten, in der noch unentschieden ist, welche Entwürfe für die „Normalität“ eines Lebens Geltung beanspruchen dürfen, und zwar analytisch unabhängig von der Abfolge der Generationen, dann müßten wir uns eigentlich von der sozialpädagogischen Klientel belehren lassen können. Das, so scheint mir, ist ein starkes Motiv für eine Forschung, die nun „lebensweltliche“ (im methodologischen Sinne des Wortes) Fragen aufwirft. Über welche Normalitätsgewißheiten verfügt die Klientel, in welchen Bedeutungszonen stellen sich Irritationen ein, gibt es „Normalitäts“-Experimente, wie wird der Bezug zu den institutionalisierten Normalitätsentwürfen gesehen, was liegt noch „in meiner unmittelbaren Reichweite“ usw.? Die theoretischen Grundlagen für eine solche Thematik hat WINKLER in einer Gründlichkeit und Genauigkeit beschrieben, die, wenn ich recht sehe, bisher unübertroffen ist (WINKLER 1988). „Subjektivität“, heißt es dort, verfüge „stets über eine Affinität zur Anomalie“ (S. 146). „Wie können unter den ständig veränderten Gesellschaftsbedingungen Individuen so ‚hergestellt‘ werden, daß Gesellschaft überhaupt bestehenbleibt“, wenn es, in der bürgerlichen Gesellschaft, doch das „Subjekt“ ist, das den (einen) Fluchtpunkt pädagogischer Legitimation darstellen soll (S. 186)? „Sozialpädagogisches Handeln muß also mit der Normalität des Unterschiedes rechnen“, also z.B. mit der des Unterschiedes zwischen öffentlichen und privaten Normalitätsentwürfen (S. 270), oder müsse anerkennen (im Unterschied zur Schule, die in diesen Fragen einem anderen Auftrag folgt), daß die Klienten „sich ein eigenes Universum ... schaffen, das dem unsrigen fremd sein mag“ (S. 279); derartige bringe „das Subjekt in die eigentümliche Situation,

mit zwei konkurrierenden ‚Normalitäten‘ in seiner Biographie umgehen zu müssen“ (S. 289).

Eine auf diese Thematik bezogene sozialpädagogische Forschung würde durch die Kurzformel der „Parteinahme für die Klienten“ nur sehr unzureichend, wenn nicht gar irreführend etikettiert. Nicht nur würde sie damit „das doppelte Mandat“ der Jugendhilfe (SCHWAB 1996, S. 136) und jene von WINKLER hervorgehobenen „zwei konkurrierenden Normalitäten“ ignorieren. Sie bliebe auch zurück hinter dem Stand der Gegenwartsdiagnose, innerhalb deren etwa die auf Selbstdeutungen der Gesellschaftsmitglieder erpichte Ethnomethodologie nur eine *methodische* Variante, nicht aber die historische Lage beschreibende Theorie sein kann (vgl. dazu auch BOURDIEU 1976; HABERMAS 1981, S. 182 ff.). Übrigens gibt es am Beginn der neueren sozialpädagogischen Diskussion in den siebziger Jahren einen wichtigen Hinweis: Der aus dem symbolischen Interaktionismus, besonders aus dem „labeling approach“, radikal gefolgerte Etikettierungsverzicht ist nichts anderes als die theoretische Version der praktischen Frage, wie in einer sich als verändernd verstehenden Gesellschaft mit Normalitätserwartungen umgegangen werden könne.

(3) *Armut.* Daß die sozialpädagogisch interessierte Geschichtsschreibung meist mit den Armenpflegeinstitutionen der frühen Neuzeit beginnt (beispielgebend SACHSSE/TENNSTEDT 1980) oder auch, vom „Überwachen“ auf das „Strafen“ verschoben, mit dem Amsterdamer „Tuchthuis“ von 1596 (WINKLER 1988, S. 239 ff.), ist nicht nur ein Datum der Historiographie. Läßt man die Kindergärten, für die freilich andere Bedingungen gelten, außer Betracht, dann zeigen die gegenwärtigen Jugend- und Sozialhilfestatistiken deutlich, daß der überwiegende Teil der „sozialpädagogischen“ Klientel solchen Bevölkerungsgruppen entstammt, die (mindestens) von Armut bedroht sind, jedenfalls dann, wenn es sich nicht nur um relativ kurzfristige Maßnahmen handelt. Welche Art von Problemen führt ein Milieu mit sich, in dem die Sozialisationserwartungen unter dauerhafter Armut oder Armutsbedrohung stehen? Die sozialpädagogische Forschung (!) hat dies den soziologischen und sozialpolitischen Wegen der Erkenntnis überlassen. Interdisziplinarität, die ja häufig von sozialpädagogischer Seite her zur Sprache gebracht wird, bedeutet also hier offenbar nur, derartige Forschungsergebnisse zur Kenntnis, nicht aber eine eigene sozialpädagogische Armutsforschung systematisch in Angriff zu nehmen.

Das ist bemerkenswert. Schon die frühe Studie von HETZER (1937) hätte Anlaß geben können, das Armuthema mehr zur Mitte sozialpädagogischer Forschung hinzurücken. Spätestens seit ZANDERS prägnanter und – wie wir heute sagen können – vorausschauender Problemskizze zur Armutsproblematik (ZANDER 1984), deutlicher noch in den theoretisch-methodologischen Konzepten der „dynamischen Armutsforschung“ (PREIN/SOMMER 1995; LEIBFRIED/PIERSON 1995), den Unterscheidungen zwischen kurzfristiger Armutsbedrohung, indiziert durch Sozialhilfebezug, und längerfristiger, gelegentlich gar über die Generationengrenze hinweg dauerhaft manifester Armut, selbst noch im Hinblick auf Fragen nach den unter der Armutsbedrohungssituation leidenden Haushalten mit Kindern verbleibenden und häufig aktivierten humanen Ressourcen – die sozialpädagogische Forschung hätte hier eines ihrer dominanten Themen und hätte damit zugleich den Anschluß gesichert an die Systeme

me der gesellschaftlichen Arbeitsteilung. Woran liegt es, daß sie davon keinen forschungsintensiven Gebrauch gemacht, sondern es eher bei Appellen und Zitaten gelassen hat?

Wenn es stimmen sollte, daß „methodisches Arbeiten und Handeln in der Sozialarbeit“ bedeute, „den Zusammenhang politischer, materieller, instrumenteller und sozialer Nöte und Aufgaben zu sehen“ (THIERSCH 1986, S. 45), dann ist es schwer verständlich, warum ebendies in den forschungsrelevanten Diskursen nicht in den Vordergrund gerückt wird. Die Furcht vor einem „minderen gesellschaftlichen Status“ der Sozialarbeit als Praxis (S. 44) könnte hier in Theorie und Forschung hineingewirkt haben, so als riskiere auch eine sozialpädagogische Armutsforschung akademische Deklassierung. Die von NOHL/PALLAT (1929) bis zu BÖHNISCH (1992) gelegentlich vorgetragenen Bestimmungen sozialpädagogischer Thematik lassen das vermuten. Daß die Sozialpädagogik, als wissenschaftliche Bemühung um die Aufklärung der Probleme von Kinder- und Jugendhilfe, es vornehmlich mit den *Verlusten* im Modernisierungsprozeß des Erziehungssystems zu tun hat, wird nur ungern akzeptiert, z. B. in den 1984 vorgeschlagenen drei „Hauptstücken“ sozialpädagogischer Forschung (THIERSCH/RAUSCHENBACH 1984, S. 1001 ff.), nämlich die „Adressaten“, die „gesellschaftlichen Funktionen“ und die „Institutionen“. Diese theoretische Gliederung von Forschungsproblemen ließe sich für ziemlich viele gesellschaftliche Felder geltend machen; es ist eine Theoriegrammatik für Pädagogik überhaupt. Die Differenz von Arm und Reich ist indessen ein Kriterium der Unterscheidung, ein wesentliches, die sozialpädagogischen Fragestellungen charakterisierendes Merkmal sozialer Existenz. Wenn also schon von „Hauptstücken“ die Rede sein soll, in denen die Sozialpädagogik die ihr eigentümliche Thematik formuliert, dann sollte die pädagogische Problematik von Armutsmilieus, sollten die Strategien und Folgen der Sozialhilfe zu ihren ausgezeichneten Forschungsgegenständen gehören. Es wäre übrigens eine willkommene Bewährungsprobe für die mit Recht immer wieder betonte Nähe gerade der Sozialpädagogik zu anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen. Gegenwärtig zeigt sich indessen noch, wenn ich recht sehe, daß wir zwar mal mehr, mal weniger die Ergebnisse der Armuts- und Sozialhilfeforschung (z. B. HAUSER/HÜBINGER 1993) zur Kenntnis nehmen, daß wir aber in diesem für die Sozialpädagogik zentralen Forschungsfeld kaum zu eigener Produktivität gelangt sind. Daß für sozialpädagogische Fragestellungen hier indessen viel zu tun wäre, läßt sich an der sozialpolitischen und soziologischen Forschungslage gut ablesen.

(4) *Interkulturalität*. Generationenprobleme, Normalitätsentwürfe, Armutslagen bündeln oder kumulieren sich gleichsam angesichts der Tatsache, daß die Verschiedenheit kultureller Herkunft nicht nur aktuell zum Problem des Erziehungssystems geworden ist, sondern vermutlich auch dessen Zukunft wesentlich mitbestimmen wird. Das – so meine Vermutung – wird künftig eines der herausragenden Themen der Sozialpädagogik sein. Man könnte einwenden, daß eine solche Behauptung auch für die Schulpädagogik geltend gemacht werden könnte, nehmen doch die Einwandererkinder als Schülerinnen und Schüler beständig zu, eine Zunahme, die ihrerseits die Probleme des „Schulehaltens“ gelegentlich, besonders in Kindergärten, Grund- und Hauptschulen, kräftig tangiert. Diesem Einwand ließe sich die folgende Beobachtung entgegenhalten: Euro-



päische Schulen folgen – auch wenn das gelegentlich beklagt werden mag – einer universalistischen Erwartung, führen diese indessen durch das Nadelöhr (mindestens) der Nationalsprache ein. Das Schulsystem, darin gestützt durch das Beschäftigungssystem, bringt, mindestens über die Sprache, eine Integrations- oder Assimilationserwartung zur Geltung. Die Sozialpädagogik als wissenschaftliche Aufklärung über die Probleme der Kinder- und Jugendhilfe hat es dann aber mit den Bedingungen und Folgen solcher Erwartungen zu tun. Hier, beispielsweise und m. E. ziemlich signifikant, kann die universalistische Erwartung nicht mehr gerechtfertigt inszeniert werden. Das Handlungsfeld liegt zwischen den Assimilationserwartungen der Schule und den ambivalenten, zwischen Herkunftskultur und Integrationswünschen häufig eingeklemmten familialen Milieus. Es ist ein (nun sozialpädagogisches) Handlungsfeld, das es mit fragmentierten oder konkurrierenden „Identitäten“ (um dieses Modewort hier abkürzend zu verwenden) zu tun hat, jedenfalls mit der lebensgeschichtlich relevanten Frage nach Zugehörigkeiten. Das dokumentiert sich im „Jahresbericht 1995“ der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Obwohl es dort heißt, daß die Erziehungswissenschaft „in einigen Teildisziplinen, beispielsweise die Sozialpädagogik ... mit Projektanträgen kaum in Erscheinung“ tritt (Deutsche Forschungsgemeinschaft 1995, Bd. 1, S. 70), werden doch mindestens fünf Projekte aufgeführt (Bd. 2, S. 73f.), die sich auf das Problem der Interkulturalität beziehen und allesamt der Sozialpädagogik zugerechnet werden können (allerdings gibt es darüber hinaus fast nichts „Sozialpädagogisches“). Man darf also sagen, daß im Spiegel des DFG-Jahresberichts 1995 – freilich ist dieser Bericht nur ein schwacher Indikator unter vielen anderen – Interkulturalität als sozialpädagogische Forschungsthematik nicht bestritten werden kann.

Diesem Befund kommt die Praxis zu Hilfe. Im Bereich der offenen Jugendarbeit, besonders der „aufsuchenden“ und des „Streetworks“, aber auch schon in den Kindergartenkontexten und andernorts zeigt sich die zunehmend gewichtige Stellung dieser Thematik als eine der Sozialpädagogik eigentümliche. Sie wäre überdies hervorragend geeignet, die in der einschlägigen Literatur gern geltend gemachte Beziehung zwischen „System“ und „Lebenswelt“ einer genaueren empirischen Analyse zugänglich zu machen. Das alles ließe sich gut an der Situation eines 16jährigen türkischen Mädchens, in Berlin-Kreuzberg lebend und Besucherin einer Jugendfreizeiteinrichtung, erläutern, sowohl die verschiedenen methodologischen Zugänge zur Beschreibung einer solchen sozialen und kulturellen Lokalisierung als auch die mit Generation, Normalitätsentwürfen, Armutsbedrohung und Interkulturalität innerhalb unseres Erziehungssystems gegebene sozialpädagogische Thematik. Auch die Problemstellungen der Allgemeinen Pädagogik hätten hier ihren Ort: die theoretischen Konstrukte von Bildungsgenesen, die moralischen und ästhetischen Dimensionen des Heranwachsens, die Phänomenologie von Kindheit und Jugendalter, die Geschlechterdifferenzen, die in Anspruch genommene „Mündigkeits“-Erwartung, die sozialstrukturellen Bedingungen pädagogischer Interventionen und manches andere.

### 5. Einige (selbst-)kritische Erwägungen

Es sollte in der vorstehenden Skizze um nichts weniger gehen als um eine thematische Bestimmung von „Hauptstücken“ sozialpädagogischer Forschung. Solche Versuche enthalten immer Komponenten von Willkür, wie sich an der Verschiedenartigkeit der vorliegenden Vorschläge studieren läßt. Wie schon erwähnt, nennen THIERSCH und RAUSCHENBACH (1984) „Adressaten“- „Funktionen“- und „Institutionen“-Forschung; FATKE und HORNSTEIN (1987) plädieren für die Analyse der „Sicht der Betroffenen“, für das „Pädagogische in der Sozialpädagogik“ und für die „Erforschung sozialer Problemlagen“; WINKLER (1988) ermittelt zwei Brennpunkte, nämlich „Subjektivität“ und „Orte“; BÖHNISCH (1992, S. 245 ff.) schließlich bestimmt, allerdings eher auf die Praxis als auf die Forschung bezogen, „Selbstwert“, „Gruppe“, „Sozialraum“, „Zeit“, „Biographie“, „Soziokultur“ und „Milieu“ als die letzten Endes fundierende Thematik der Sozialpädagogik. Die Reihe der Vorschläge ließe sich verlängern.

In einer Hinsicht indessen scheint man sich einig zu sein: Eine forschende Aufmerksamkeit, die die Lage der Adressaten in den Blick nimmt, rangiert offenbar für alle am Diskurs Beteiligten an erster Stelle oder erscheint doch als unstrittig. Aber ebendies ist keine Besonderheit sozialpädagogischer Aufmerksamkeit, wenngleich dieses Problem sich hier dringlicher zeigen mag als andernorts. Adressatenforschung, Ermittlung der je besonderen Zustände also, in der sich Gesellschaftsmitglieder befinden, ist schon seit längerem eine sozialwissenschaftliche Orientierung, die (beispielsweise) in den Kontexten der Historiographie, der Erwachsenenbildung, der Schulpädagogik, der Industrie-soziologie, der Politikwissenschaft, der Armutsforschung, der auf Entwicklungspolitik bezogenen wissenschaftlichen Recherchen eine immer gewichtiger werdende Rolle spielt. So wichtig dieser Forschungstypus ist, und zwar im Hinblick auf die sozialwissenschaftlich fundamentale Frage, wie denn die Gesellschaftsmitglieder ihre „primären“ Erfahrungen zu den „Systemimperativen“ (wie es häufig heißt) in Beziehung setzen, so wenig spezifisch ist diese Problemstellung für die Sozialpädagogik. Hinzu kommt eine methodologische Diffundierung: Die Verfahren der Erhebung und Interpretation narrativer Interviews (vgl. die beispielgebenden Arbeiten von SCHÜTZE) sind zwar auch sozialpädagogisch von Bedeutung; sie definieren aber nichts Spezifisches an ihr. Es gibt wohl kaum irgendeine Subdisziplin der Pädagogik, die heute die gründliche Aufklärung über „Adressaten“ und die dafür notwendigen methodologischen Prozeduren geringachten würde. Für diese Sachlage ist es ein wichtiges Indiz, daß die forschungsstrategisch und -methodologisch wichtigsten „Adressaten“-untersuchungen im Bereich der interpretativen Soziologie (vgl. SCHÜTZE 1993), der Biographieforschung (FUCHS-HEINRITZ/KRÜGER 1991; KRÜGER/MAROTZKI 1995), freilich dann auch in den Bemühungen um eine sozialpädagogische Diagnostik (vgl. etwa MÜLLER 1993; MOLLENHAUER/UHLENDORFF 1995), besonders aber in der phänomenologischen Forschung anzusiedeln sind. Die sozialpädagogische Forschung hat davon freilich profitiert. Wäre es ihr genuines Thema gewesen, dann hätte sie schon vor Jahren Musterbeispiele vorlegen können, die die Forschungsthematik und -methodologie vorantreiben, statt nur Anwendungen des Allgemeinen ins Spiel zu bringen (eine jüngere Ausnahme von dieser Regel ist NÖLKE 1994).

Damit ist eine schwierige Frage gestellt, nämlich: Wie verhält sich das soziologisch oder pädagogisch Allgemeine zum Besonderen der Sozialpädagogik? Auf welcher Ebene von Abstraktion soll man sich bewegen, auf welche Thematik sich konzentrieren – in vergleichender Absicht? Methodologisch, so scheint mir, gibt es keinen Streit, denn eine besondere Methodologie sozialpädagogischer Forschung ist nirgends in Sicht. Anders steht es mit der Thematik. Man kann in dieser Hinsicht mit der Abstraktion ziemlich weit gehen und, wie erwähnt, die Themen in den Adressaten, den Institutionen, den Funktionen zu finden suchen; das stimmt immer und ist eine Klassifikation, die auch der Allgemeinen Pädagogik anzuempfehlen wäre. Man kann auch – wie BÖHNISCH – sehr ins Detail gehen und findet dann (überraschend) auch in den mikrosozialen Klassifikationen von „Prinzipien“ das Allgemeine wieder – denn welcher Pädagoge wollte nicht anerkennen, daß das Selbst und die Gruppe, daß Zeit und Raum universelle Hinsichten auf die Bildungsbewegungen der nachwachsenden Generation sind. Derartige Beobachtungen könnten zu der Vermutung verführen, „Sozialpädagogik“ sei nichts als ein besonderer Anwendungsfall dessen, was in der sozial- und kulturwissenschaftlich belehrten Allgemeinen Pädagogik schon bereitgehalten wird oder von ihr doch nächstens zu bearbeiten wäre. Man kann schließlich die neuere soziologisch-zeitdiagnostische Diskussion als Orientierungsmarke wählen und nun die Hypothesen zu Individualisierungs- und Pluralisierungsprozessen in die Sozialpädagogik importieren. Die Frage ist hier nicht, ob solche Importe, solche Anschlüsse an die Soziologie, die Allgemeine Pädagogik oder auch an kognitivistische Moraltheorien nützlich sind. Das sind sie allemal. Die Frage ist, ob es zwischen den Begriffen, Prinzipien oder Maximen der Allgemeinen Pädagogik, der Bildungstheorie und den Lehrmeinungen der Soziologie ein wissenschaftlich konstruierbares Gegenstandsfeld gibt, das der Sozialpädagogik *eigentlich* sein könnte. KRÜGER und RAUSCHENBACH (1995) scheinen nicht dieser Meinung zu sein; denn unter den „Arbeitsfeldern der Erziehungswissenschaft“ tauchen, wie schon erwähnt, anstelle der Sozialpädagogik viele Institutionen und Maßnahmen auf, ohne einer „sozialpädagogischen“ Thematik zugeordnet zu werden. Im Vordergrund solcher Klassifikationen steht die Besonderheit von Handlungstypen und darauf bezogenen Forschungsfragen. Die Besonderheit von „Sozialpädagogik“ – nicht als Studiengang, als berufspraktische Einübung, sondern als theoretischer Entwurf – tritt dahinter zurück und scheint entbehrlich zu sein (vgl. dazu auch MOLLENHAUER 1980 und das Konzept der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft 1981 ff.).

Dennoch sollte uns daran gelegen sein, jedenfalls vorerst, danach zu fragen, ob das als Kinder- und Jugendhilfe bezeichnete Feld von Problemen, Maßnahmen und Einrichtungen einer Thematik folgt, die einen erziehungssystematisch besonderen Sinn hat – jedenfalls dann, wenn man der eingangs zitierten Voraussetzung SCHLEIERMACHERS folgt, daß neben Familie und Schule die Pädagogik mit einem dritten Feld pädagogischer Institutionen und Problemen wird rechnen müssen; WINKLER hat die damit gegebene Konstellation für Theorie und Forschung gut getroffen. In diesem dritten Feld unseres Erziehungssystems haben wir es indessen – das kann der empirischen Aufmerksamkeit nicht entgehen – mit Heterogenem zu tun, im Hinblick auf Problemlagen, Interventionssorten und Organisationsgraden. Will man also der Sozialpädagogik eine charakteristische Kontur zusprechen – nicht als verallgemeinerte Handlungsempfehlung für

die Praxis und die Ausbildung, sondern als Bestimmung theoretischer Fragen und deren Forschungsfolgen –, dann könnte dies so geschehen, daß der allgemeine epistemologische Gehalt von Termini wie „Lebenswelt“ und „Milieu“, von „Raum“ und „Zeit“, von „Subjekt“ und „Handlung“, von „Adressaten“ und „Professionellen“ usw. auf die Konstellationen der Kinder- und Jugendhilfe nicht nur *angewendet*, sondern daß aus den empirischen Beständen dieses Sektors unseres Erziehungssystems dessen *besondere Thematik* herausgearbeitet wird. Die Sozialpädagogik sollte also zwischen dem theoretisch-allgemein Gebilligten und der schwer überschaubaren Vielfalt des praktisch-institutionell Auferlegten ihre Forschungswege suchen.

## Literatur

- BAETHGE, M./HANTSCH, B./PELLUL, W./VOSSKAMP, U.: Jugend: Arbeit und Identität. Lebensperspektiven und Interessenorientierungen von Jugendlichen. Opladen 1988.
- BÖHNISCH, L.: Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters. Eine Einführung. Weinheim/München 1992.
- BONSTEDT, CHR.: Organisierte Verfestigung abweichenden Verhaltens. München 1972.
- BOURDIEU, P.: Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt a. M. 1976.
- BRUMLIK, M.: Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe. Bielefeld 1992.
- BÜCHNER, P.: Generation und Generationenverhältnis. In: KRÜGER/HELSPER 1995.
- CHAUNU, R./DUBY, G./LE GOFF, I./PERROT, M.: Leben mit der Geschichte. Vier Selbstbeschreibungen, Hrsg. v. P. NORA. Frankfurt a. M. 1987.
- DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT: Jahresbericht 1995. Bad Godesberg 1995.
- EISENSTADT, S. N.: Von Generation zu Generation. München 1966.
- EYFERTH, H./OTTO, H.-U./THIERSCH, H. (Hrsg.): Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied u. a. 1994.
- FATKE, R./HORNSTEIN, W.: Sozialpädagogik – Entwicklungen, Tendenzen, Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 589–593.
- FLÖSSER, G./OTTO, H.-U.: Professionelle Perspektiven der Sozialen Arbeit. Zwischen Lebenswelt- und Dienstleistungsorientierung. In: GRUNWALD u. a. 1996.
- FUCHS-HEINRITZ, W./KRÜGER, H.-H. (Hrsg.): Feste Fahrpläne durch die Jugendphase? Jugendbiographien heute. Opladen 1991.
- GÄNGLER, H./RAUSCHENBACH, TH.: „Sozialarbeitswissenschaft“ ist die Antwort. Was aber war die Frage? In: GRUNWALD u. a. 1996.
- GRUNWALD, K./ORTMANN, FR./RAUSCHENBACH, TH./TREPTOW, R. (Hrsg.): Alltag, Nicht-Alltägliches, und die Lebenswelt. Beiträge zur lebensweltorientierten Sozialpädagogik. Weinheim/München 1996.
- HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bände. Frankfurt a. M. 1981.
- HAUSER, R./HÜBINGER, W.: Arme unter uns. 2 Teile. Hrsg. v. Deutschen Caritasverband e. V. Freiburg 1993.
- HETZER, H.: Kindheit und Armut. Leipzig <sup>2</sup>1937.
- KRÜGER, H.-H./HELSPER, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen 1995.
- KRÜGER, H.-H./RAUSCHENBACH, TH. (Hrsg.): Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft. Opladen 1995.
- KRÜGER, H.-H./MAROTZKI, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995.
- LEIBFRIED, ST./PIERSON, P. (Hrsg.): European Social Policy. Between Fragmentation and Integration. Washington (D. C.) 1995.
- LIEBAU, E./WULF, CHR. (Hrsg.): Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundkategorie. Weinheim 1996.
- LÜDERS, CHR.: (Rezension) KRAIMER: Die Rückgewinnung des Pädagogischen. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995), S. 832–835.

- LÜDERS, CHR./WINKLER, M.: Sozialpädagogik – auf dem Weg zu ihrer Normalität. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), S. 359–370.
- MANNHEIM, K.: Das Problem der Generationen. In: Kölner Vierteljahrshefte für Soziologie, 1928, Heft 2, S. 157–185; Heft 3, S. 309–330.
- MERTEN, R.: (Rezension) ENGELKE: Soziale Arbeit als Wissenschaft, und WENDT: Sozial und wissenschaftlich arbeiten. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995), S. 835–840.
- MEYER-DRAWE, K.: Menschen im Spiegel ihrer Maschinen. München 1996.
- MOLLENHAUER, K.: Erziehungswissenschaft. In: Wörterbuch Soziale Arbeit. Hrsg. v. D. Kreft und I. MIELENZ. Weinheim/Basel 1980, <sup>4</sup>1996.
- MOLLENHAUER, K./UHLENDORFF, U.: Sozialpädagogische Diagnosen II. Selbstdeutungen verhaltensschwieriger Jugendlicher als empirische Grundlage für Erziehungspläne. Weinheim/München 1995.
- MÜLLER, B.: Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. Freiburg 1993.
- NIEMEYER, CHR.: Entstehung und Krise der Weimarer Sozialpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 437–453.
- NIETHAMMER, L. (Hrsg.): Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis der „oral history“. Frankfurt a. M. 1980.
- NOHL, H.: Jugendwohlfahrt. Leipzig 1927.
- NOHL, H./PALLAT, L. (Hrsg.): Sozialpädagogik. Handbuch der Pädagogik. Fünfter Band, Langensalza 1929.
- NÖLKE, E.: Lebensgeschichte und Marginalisierung. Hermeneutische Fallrekonstruktionen gescheiterter Sozialisationsverläufe von Jugendlichen. Wiesbaden 1994.
- PREIN, G./SOMMER, TH.: Dynamische Armutsforschung. In: Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau 1995, H. 30, S. 7–22.
- RAULFF, U.: Ein Historiker im 20. Jahrhundert: Marc Bloch. Frankfurt a. M. 1995.
- RAUSCHENBACH, TH.: Der neue Generationsvertrag. Von der privaten Erziehung zu den sozialen Diensten. In: Bildung und Erziehung in Europa. Beiträge zum 14. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Hrsg. v. D. BENNER und D. LENZEN. Weinheim/Basel 1994.
- RAUSCHENBACH, TH./ORTMANN, FR./KARSTEN, M.-E. (Hrsg.): Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit. Weinheim/München 1993.
- RICHMOND, M.: Social Diagnosis. New York 1917.
- RUHLOFF, J.: Das ungelöste Normproblem der Pädagogik. Heidelberg 1980.
- SALOMON, A.: Soziale Diagnose. Berlin 1926.
- SACHSSE, CHR.: Berufsgeschichte und Berufsidentität. In: RAUSCHENBACH u. a. 1993, S. 29–44.
- SACHSSE, CHR./TENNSTEDT, F.: Geschichte der Armenfürsorge in Deutschland. Vom Spätmittelalter bis zum 1. Weltkrieg. Stuttgart 1980.
- SCHLEIERMACHER, F.: Pädagogische Schriften I. Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Unter Mitwirkung von TH. SCHULZE hrsg. von E. WENIGER. Stuttgart 1983.
- SCHÜTZE, F.: Die Fallanalyse. Zur wissenschaftlichen Fundierung einer klassischen Methode der Sozialen Arbeit. In: RAUSCHENBACH u. a. 1993, S. 191–221.
- SCHWAB, M.: Thesen zum Begriff der „Lebenswelt“-Orientierung. In: Forum Erziehungshilfen, 1996, H. 3, S. 132–137.
- TENBRUCK, F. H.: Jugend und Gesellschaft. Freiburg 1962.
- THIERSCH, H.: Die Erfahrung der Wirklichkeit. Weinheim/München 1986.
- THIERSCH, H.: Strukturelle Offenheit. Zur Methodenfrage einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit. In: RAUSCHENBACH u. a. 1993, S. 11–28.
- WINKLER, M.: Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart 1988.
- WINKLER, M.: (Rezension) LOTHAR BÖHNISCH: Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters. Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995), S. 829–832.
- ZANDER, H.: Armut. In: Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Hrsg. v. H. EYFERTH, H.-U. OTTO und H. THIERSCH. Neuwied/Darmstadt 1984, S. 132–148.

*Abstract*

Social work encompasses a number of divergent fields of pedagogical practice and theoretical issues. The author tries to determine research problems and to interpret them as a characteristic theme of social work. Criticizing attempts to level the distinction between theory and practice, he stresses the double burden of pedagogics which is to give practical moral foundations and to provide reliable descriptions. The following topics are considered the major concern of research and practice in social work: the intergenerational dimension, the adaptation of normality concepts, poverty, and intercultural relations.

*Anschrift des Autors*

Prof. Dr. Dr. Klaus Mollenhauer, Georg-August-Universität, Pädagogisches Seminar,  
Baurat-Gerber-Straße 4/6, 37073 Göttingen